

论高等教育“适应论”及其超越

——对高等教育“理性视角”的理性再审视

王洪才

(厦门大学 高等教育发展研究中心, 厦门 361005)

进入新世纪之后,中国高等教育在大众化、“985”工程建设、孔子学院建设等诸多方面取得了举世瞩目的成绩,但同时也面临着一系列困惑,最大困惑乃是“钱学森之问”。^①“钱学森之问”引发了人们对大学行政化现象批判^②,并掀起了人们对“现代大学制度”探讨的热潮,最终“建设现代大学制度”成为《国家中长期教育改革和发展纲要 2010—2020》的重要主题之一。然而要真正解答“钱学森之问”并不容易,因为其中牵涉到复杂的体制机制问题,当然还有观念转变和路径依赖问题,这就促使人们思考如何从根本上解决这一难题。此时一个“理性的视角”出现了(以下简称“理性视角”),它认为:中国高等教育传统上习惯于“适应论”逻辑,无视高等教育的认知理性本质,从而陷入了工具理性的困境,产生了政治理性的错觉,面临着经济理性的抉择,已走到实践理性极限,亟待回归认知理性,从而走出“适应论”的历史误区。^[1]此论一出,即让人嗅到一股浓浓的学术争鸣气息,让人叹服其学术探究的勇气,同时也使人产生不少怀疑。因为该文所称的“适应论”所指乃是中国最负盛名的高教学家潘懋元先生的观点,“理性视角”的适当性也大可质疑,虽然它的确反映了部分大学特别是研究型大学发展的心声。但该文的判断与措辞还是容易引起争议,如一个最直接的疑问就是“高等教育‘适应论’是历史的误区吗”。^[2]接下来的问题是:认知理性发展是高等教育的主要矛盾吗?这就需要我们进一步思考:高等教育本质究竟为何?“认知理性”是否代表高等教育活动的本质?“理性视角”能否超越“适应论”?这一切都促成了对“理性的视角”的理性再审视。

收稿日期:2013-09-30

作者简介:王洪才,男,厦门大学高等教育发展研究中心教授,教育学博士。

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“现代大学制度原理与中国大学模式探索”(11JJD880021)。

① “钱学森之问”,概括地讲就是“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才”。

② 对“大学行政化”现象有多种解释,但人们一般都同意“大学的学术特色不突出、越来越像行政机构”这样的说法,至于大学行政化现象的表现就非常多,大学中出现的官本位现象就是最突出表现。

一、“认知理性”与高等教育本质

(一) 处于争议中的认识理性与实践理性关系

认识理性与实践理性是西方哲学中的一对基本概念,最初由亚里士多德提出并进行了系统阐发,之后经康德实现了革命性的转变,之后又被黑格尔颠覆,最后再一次被马克思拨乱反正,从而构成人们思考认识理性与实践理性关系的基本框架。^[3]

在亚里士多德看来,人是理性的动物^[4],人区别于万物的本质在于人具有理性思考能力,这种能力能够使人超越感性认识而进入理性认识,发现事物本质,从而使人产生了自我主宰意志并成为自己的主人。当这种能力用于认识世界时即为认识理性或理论理性,它主要回答世界是什么的问题,目的在于求真;当它用于指导行动时则是实践理性,目的在于求善。^[5]亚里士多德把理论理性置于优先的地位,因为理论理性是实践理性的前提,由此认识理性和实践理性是一个统一体。当康德对纯粹理性进行考察后发现,人的理论理性或思辨理性能力非常有限,仅限于经验范围,无法认识事物本身,人关于事物的认识实际上是人对感性材料的综合,事物本身是不可知的,而人的意志却是自由的,能够按照善良意志支配自己的行动,从而他赋予实践理性更为优越的地位。^[6]“理论理性永远无法超越可能经验的限度,而只有在实践理性那里才有超越概念”。^[7]康德关于实践理性的认识深深影响到了马克思^[8],而黑格尔对康德的结论不以为然,认为康德的困惑在于其思辨理性中缺乏辩证法因素,所以他在经过对康德哲学修正后创造了他的思辨哲学体系,重新确立认识理性的优先地位乃至绝对地位。^[9]马克思虽然同意黑格尔的辩证法,但他认为这个辩证法是倒置的,他将它扭转过来,并再次恢复了实践理性的优先地位。^[10]到了社会学家韦伯那里,理性开始做合理性解释,从而出现了价值理性与工具理性的冲突以及形式理性与实质理性的矛盾,这对后世的社会哲学产生了重要的影响。在当代,哈贝马斯继承了法兰克福学派对工具理性的批判,也主张实践理性的优先地位,但他又提出交往理性概念,交往理性是与工具理性相对的,但又不同于价值理性,从而实现了韦伯的理性超越。^[11]

由此可见,在西方学术界,关于理性的认识一直处于发展之中,而关于认识理性和实践理性的争论一直也没有停止过。

在中国学术界,人们辩论最多的则是关于“知”与“行”关系,我国历史上很早就出现了“知先行后”或“行先知后”和“知易行难”或“知难行易”以及“知行合一”等不同观点的论辩。^[12]而关于认识理性与实践理性的辩论则是从西方引进的,而且以阐释西方哲学观点为主。如果从西方哲学的视角来看中国哲学的话,一般认为中国哲学更注重实践理性,往往对认识理性不做深究,而且建树也不多。

在今天,人们一般倾向于认为,认识理性就代表了人对事物本质的认识能力,实践理性代表则人在实践中的能动性或意志自由。^[13]很显然,认识理性的优势地位常常体现在人对理论知识的追求上,实践理性的优势地位则体现在人对实践效果的追求上。此时,认识理性概念有时也被替换成认知理性,它强调人在认识过程中必须遵循逻辑,符合事实,努力使人的主观认识和客观展现相一致。而实践理性则强调行动目的正确即价值合理,进而努力行动采取的手段合理,最终使行动效果与行动目的相一致。

(二) 关于高等教育本质的论争

高等教育无疑是当今最重要的社会实践活动之一,其特殊性就在于它主要是通过培养高级专门人才为社会服务。^[14]在近代之前,高等教育活动主要集中在大学里进行,而在近代之后,从事高等教育活动的机构呈多元化方向发展。传统的高等教育机构仍然坚持以学术为主,走精英主义路线,而新的高等教育机构则走大众主义路线,坚持以社会服务为主。前者以德国柏林大学为代表,后者则以美国的赠地学院为代表。进入二十世纪后,社区学院兴起,它以职业技术教育为主,而且逐渐成为高等教育大众化的主力军。与此同时,大学的功能也变得异常复杂多元,从而不少大学变成了多元巨型大学,不单纯追求学术,也注重实践功效。

那么,高等教育应该向哪个方向发展呢?传统大学理念论者坚持大学自治、学术自由,认为大学必须与社会保持一定的距离,大学的学术探讨也以纯知识探讨为目标,所培养的人才也应当成为学术精英。而改革主义者坚持实用主义路线,主张大学门户开放,主动反映社会需求,知识探索也以应用知识为主,那么培养人才也以能够服务于社会需要为主。^[15]显然,两条路线都不是绝对的,在实践中都必须兼顾彼此,这样就出现了职能多样、功能复杂的巨型大学。正如前加州大学校长、美国著名的高等教育专家克拉克·科尔所说,现在大学已经变成了繁华的都市,包含着多样的目的,很难再找到传统的内在统一的大学了。但他对这种变化持乐观主义态度。^[16]而前芝加哥大学校长、著名的高等教育学家赫钦斯则对大学的这种发展忧心忡忡,所以他极力主张回到传统大学去,甚至回复到纽曼时代的大学。^[17]前哈佛大学校长、著名的高等教育专家博克则显得非常理智,他一方面坚持学术自由,另一方面则主张大学走出象牙塔,尽其社会责任。^[18]

在我国,坚持“大学独立说”或“教育独立说”者早有其人,蔡元培可谓其中代表人物^[19],但这一派思想始终没有占据主流。即使在今天,坚持大学应该回归象牙塔者也大有人在,持“高等教育的本质是知识再生产,核心使命是发展认知理性”的观点者实际上就是“大学独立”思想的再现者。但主张大学应该主动为社会服务、“高等教育应该主动适应市场经济要求”的意见似乎更能够符合社会发展要求,从而也一直占据主流地位。因为在今天,高等教育显然不只是为

了满足“理智的闲逸好奇”,而更多地充当了“社会流动”的工具、经济发展的机器和文化发展的引领者,甚至是政治进步的助推器。换言之,在高等教育走向大众化的今天,高等教育的认知理性品质逐渐被淡化甚至仅能偏安一隅,因为它很难适应整个社会以实践理性为主的强烈要求。但这一趋势确实使大学的认识理性特色受到了相当大程度的压抑,这大概也是“理性视角”提出的时代背景,也因此格外引人瞩目。而且在国内已经有学者展开了对大学理性的系统反思并有专著出版。^[20]

我们不能不承认,我国高等教育长期受到政治理性的困扰而把自己局限于上层建筑的意识形态领域,也受到经济决定论思维的影响而使自己跟着经济要求转而面临实践理性抉择的难题,在今天又被赋予文化引领的责任。但学术界始终对发展认知理性缺乏信心,因为我们的文化基因中非常缺乏把知识作为本体价值追求的元素,知识长期以来就是作为工具价值存在的,“学而优则仕”是工具理性的充分展示。至今“升学大战”仍然教育活动中的主旋律。在这种扭曲的价值观背后,实际上反映出在中国文化中非常缺乏“为知识而知识”的因子。今天人们接受高等教育很少是因为被知识所吸引,而绝大多数都是出于就业的现实目的。即使是大学中的专家学者,也很少是因为被纯知识的吸引而追求学术,这也是为什么许多人把学术仅仅作作为职业而远非一种志业的原因,而且这也是大学行政化现象不断膨胀的根源。由于缺乏对求知的热诚,所以许多人都寻求捷径,而走向仕途就是人们公认的学术成功捷径。在这样的功利心驱使下,要把发展认知理性作为高等教育核心使命则面临诸多困难。

由于这些现实问题的存在,关于高等教育本质的争执也就有了时代背景。

(三) 关于高等教育的价值理性与交往理性

价值理性和工具理性本是韦伯社会学理论中的一对概念,今天广泛运用于社会科学界,而且也是分析高等教育问题时一个非常有用的工具。^[21]我们知道,认知理性主要在于它能够满足人对知识的渴求,它是非功利的,因而属于价值理性范畴。交往理性则是哈贝马斯的社会哲学概念,主要是用于反对技术理性的统治。不可否认,交往理性既有价值理性因子,同时也属于实践理性范畴,因为交往的目的是为了获得理解,而非为了控制的目的,这是其价值理性的展现。但交往又是一种行动,为此就彼此使行动合乎目的、符合规范,从而才能达到有效的效果,这又是实践理性的要求。而认知理性在高等教育中的地位获得也必须借助于交往理性的实践才能成功。

高等教育作为一项社会实践活动^①,它不可避免地要与社会各方面交往,从

^① 因为很难把高等教育说成是一种认知活动或主要是理论探讨活动,人们更能够接受“高等教育是培养高级专门人才的社会实践活动”说法,因而把高等教育本质说成是主要是认知理性活动则与常识相悖。

而必须面对政治理性诉求和经济理性诉求。如果高等教育缺乏自己的本体价值追求,那么它在交往中就不可避免地居于依从的地位。高等教育只有在坚持自己的价值理性之际,它才能更有效地应对政治理性诉求和经济理性诉求。因为高等教育本身也需要理性地实践,理性实践的前提是必须有自己独立的价值追求,唯此它才可能表现出自己的独立判断能力,才能与外部的政治理性诉求和经济理性诉求产生有效的互动。而认知理性的独立性恰恰就在于它相对于政治理性或经济理性时所具有的工具价值,政治理性和经济理性对于认知理性价值实现而言同样也具有工具价值。正是这种相互性才构成了一种交往关系的存在,也是各方能够保持理性地位的前提。

鉴于此,高等教育在与外部交往就可以建立起一套理性的规约:

1. 高等教育必须坚守知识的逻辑,这是高等教育的本体价值。知识的逻辑就是坚持真理至上原则。这是高等教育存在的永恒价值基础。失去这一点,高等教育就失去了存在的根据。

2. 高等教育必须坚持开放性原则,这是高等教育运行的基础。如果高等教育拒绝回答社会要求,高等教育就失去了方向,也很难引领社会发展,甚至失去了存在的合法性。

3. 高等教育必须恪守行为边界,必须具有严格的自律精神。高等教育的话语权力主要是在认知领域而非实践领域,而知识无法直接转化为社会应用,因此不能随意地逾越行为边界而对实践领域颐令指使,而要时刻提醒自己认知理性的作用是有限的。

4. 高等教育必须与社会良性互动,主动提供社会服务。这意味着高等教育要善于表达自己的意志并随时倾听社会的声音而不固守自我中心主义。高等教育要善于辨别社会的真正需要,从而提供力所能及的社会服务,赢得社会的大力支持。

可以说,是否具有一个良性的互动机制是高等教育能否成功的关键,如果高等教育不能有效地应答社会需要或不能有效地拒绝外界的不当干预,高等教育都无法正常发展。

二、高等教育“适应论”及其争议

(一)“适应性”是高等教育基本特性之一

“适应性”原本为生物学概念,它指的是有机体与周围环境相适应的一种特性,这是一个有机体能够存在的前提,否则该有机体就面临灭亡或绝种的危险。达尔文的进化论已经非常清楚地说明了这个问题,所以,有机体的适应性已被人们普遍接受。

在教育学界,人们普遍接受“适应性”这一基本观点,人们也把教育看成一

个有机系统,处于与周围环境或其他社会系统不断地适应过程中,人们一般相信教育不是一个独立自足的系统,因此必须与周围环境进行物质的、信息的和能量的交换,这样才能维持教育作为一个有机系统的运转。这正是系统论给人们阐述的基本原理。

高等教育也是一个有机系统,它不仅属于社会大系统的一个子系统,而且也是教育系统中的一个具有特殊地位的子系统,它直接与社会各个系统之间进行着物质、信息和能量的交换。作为一个有机系统,高等教育必须回应社会的要求,必须将自己的优势和特色表现出来,否则就不可能与周围环境进行有效的交流和交往。社会向高等教育提出的主要要求就是培养高规格的人才,提供高智力的咨询服务,提供比较满意的知识产品,所有这一切都构成高等教育存在的基本价值。正是这些价值存在,才使高等教育向社会提出各种的资源要求,包括人力的、物力的还是精神的。因为高等教育要完成外界要交付的任务就需要一定的条件支持,没有适合的物质基础和人力资源保证都是不行的,高等教育特别需要制度方面的保证,即要保障高等教育按照自己的规律办事,而不处处听从外部的指令。我们今天提得最多的就是关于现代大学制度建设,这是高等教育发展到一定阶段后才提出的要求,这也是高等教育主体性的表现,是高等教育内在生命力的表现。

如果高等教育不能与外界进行有效的互动,社会不向它提出任何要求,它也不能满足社会的任何要求,那么它实际上就已经消亡了。高等教育与社会环境之间是一个相互依存关系,社会环境良好,高等教育发展就顺利,同时高等教育对社会环境的促进作用就大;相反,如果社会环境恶化,高等教育发展就不顺利,那么高等教育对社会所发挥的促进作用就很有限。而高等教育的适应性就表现在它能主动地调节自身以适应社会环境的变化。高等教育不可能只有一个模子,它必然是根据社会环境要求而呈现出不同的特色。高等教育的适应性也表现在它的能动性上,即它对于不适合自身发展要求的东西理智地拒绝,对于适合自己发展要求的东西则主动地接受并成为自身机能的一部分。高等教育的机能也在适应环境要求过程中发展起来的,正是这种机能变化,高等教育才呈现出不同的发展模式。可以说,适应性也是高等教育的基本特性,没有这个基本特性的话,高等教育系统就不可能存在,或者说它就变成了其他东西的简单附属物,也就失去了存在价值。

(二) 高等教育“适应论”与反对声音

直到2013年之前,中国高教学界还没有明确提出高等教育“适应论”,在2013年第1期《北京大学教育评论》发表了展立新和陈学飞两人的《理性的视角:超越高等教育“适应论”的历史误区》之后,人们才发现一个新概念即高等教育“适应论”诞生了(以下简称“适应论”)。这个概念既是对我国高等教育发展轨迹历史梳理的结果,同时也是针对潘懋元的“两个规律”学说的批判。因为在

整个高等教育学界,人人皆知潘懋元提出了“两个规律”学说,这个学说可以说是一种具有中国特色的教育理论,因为潘懋元的学术影响主要在高等教育界,所以,高等教育“适应论”就是对潘懋元的高等教育理论核心思想的概括。

潘懋元在改革开放不久就开始了教育基本规律的探索,他在多处讲学中都曾阐发他的教育规律的思想,最终他发表文章和在《高等教育学讲座》及日后的《高等教育学》著作都曾系统地阐述过他对教育基本规律的看法。概括起来,他把教育规律归为两个基本规律,一个是外部关系规律,一个内部关系规律,合称为“内外关系规律”。外部关系规律就是教育必定要受社会条件的制约,这个条件包括社会政治的、经济的和文化的,所以他的基本结论就是:“教育必须与社会发展要求相适应。”用他自己的话说,“外部关系规律就是教育与社会关系的规律”,基本内涵就是“教育必须受一定社会的经济、政治、文化所制约,并为一定社会的经济、政治、文化的发展服务”。^[22]这也是他日后提出“高等教育要主动适应市场经济要求”的理论前提。

内部规律也称内部关系规律,或叫教育自身的规律,他认为,“社会主义教育,必须培养全面发展的人”。^[23]教育必须尊重教育对象身心特征和个性特征,必须处理好教师、学生、课程等诸要素之间相互作用关系等。^[24]在内部关系规律的具体表述上内涵也在不断地丰富。最初主要是指“人的全面发展要求”,之后又增加了对教育对象身心特征的描述和对个性特征尊重的内容,最后又提出要处理好内部各要素之间关系的内容。这说明,关于规律的认识也是在不断深化的,而且对规律的完整表述也是非常困难的。

在内外关系规律关系上,潘懋元做了两点说明:一是下位规律(特殊规律)必须符合上位规律(一般规律),上位规律要通过下位规律来实现。二是教育外部规律制约着教育内部规律,教育的外部规律必须通过内部规律来实现。^[25]在这个关系阐述上,潘懋元并没有完全依照“内外关系规律”学说进行阐述,而是把系统论的一些基本思想整合进去,显然,他把社会系统看成大系统,教育系统看成小系统,在系统论的“整体性”原理思想指导下,外部关系规律自然就成了上位规律,内部关系规律也就成了下位规律。这个思想脉络是比较清晰的。而这一点也是反对者颇为不满的,因为这似乎轻视了教育内部规律,也在有形和无形削弱了教育的地位。

实际上,早在“两个规律”学说提出之初就已经遭遇到了反对声音,当时争论的焦点是“教育内部关系”规律和“教育外部关系”规律的表述是否科学。^[26]潘懋元在经过一番仔细的考证后,认为把规律描述成一种关系确实有科学的根据。同时他也承认,关于教育规律该如何表述是一个非常困难的事情。^[27]这说明,教育规律探索始终是一个开放的命题。

(三) 高等教育“适应论”与交往理性

显然,反对高等教育“适应论”者的核心点是认为两个规律学说对教育主体

关注不足,对教育规律定位错误,认为教育规律应该是对教育本质的揭示,而不是仅仅把教育放在一种依从的“适应”地位。就高等教育而言,反对者认为,高等教育本质应该发展认知理性,所以应该提倡“无用之用”的纯学术,即不必急于为社会服务、适应社会要求,因为无论是政治理性还是经济理性,它们所推崇的都是实践理性,强调的是高等教育的工具理性一面,无视高等教育作为价值主体的一面,从而都不符合高等教育所应当尊崇的认知理性要求。而适应社会要求的结果必然是高等教育被实践理性主导,而认知理性的本质被忽视。

对于“适应论”而言,反对者的指责可能并不符合实际。因为高等教育发展首先要考虑到条件的可能或环境的允许与否,如果不关心这一点,无异于建造空中楼阁。因为在任何社会,高等教育都不可能摆脱社会政治的、政治的、文化的联系和制约,都必须首先考虑这些外部的要求,否则就没有生存空间。因为高等教育的价值体现只能是在为社会服务的过程中表现出来,如果不知道社会需要的话显然就不可能得到承认。从这个意义上讲,高等教育适应外部要求恰恰是高等教育具有交往理性的表现,因为这是对外部要求的尊重,是自觉地把教育放在社会的一个子系统的地位上,目的是为了了解社会发展要求,从而发挥自己的功能作用。在此,认知理性只是一种形式合理性,实践理性才是实质合理性。首先关注到社会需要、考虑自身的社会责任,则是一种交往理性的体现。如果不关注社会需要,则是非理性的,即不符合交往的真诚性要求。

高等教育主体究竟是认知理性还是实践理性,这也是一个值得探讨的问题。没有人怀疑高等教育的工作对象就是知识,因为高等教育的一切活动都是围绕知识进行的,高等教育主体活动可以概括为知识的整理、知识的传播和知识的应用,但这些活动既可以纳入认知理性范畴,也可纳入实践理性范畴,因为这些知识活动很难说是“为了知识而知识”即认知理性的目的,相反都是为了实践,或为了培养人才或为了服务社会。也许对于研究型大学而言,其核心使命应该不是为了知识的生产和创新,较能够反映认知理性要求,但对于大部分高校而言,他们工作的重心则是在知识的传播和应用,那么如何传播得更有效和取得更大效益就成为他们的目标追求。这种追求显然是实践理性主导而非认知理性主导。尽管不同类型高校在培养人才时都负有提高学生认知理性的使命,但这一工作显然是工具理性诉求,而非价值理性诉求。如此,直接判定高等教育本质就是发展认知理性恐怕并不符合实际,因为不能代表高等教育活动的整体特征。此外,运用认知理性和实践理性一对概念来分析高等教育现象时常常容易出现概念混淆的状况,因为高等教育活动很难截然地划分为认知理性和实践理性两个方面,常常是认知理性和实践理性经过了无数次综合后的结果。

(四) 高等教育“适应论”与价值理性

关于高等教育的本质属性一直存在争议,无论国内外皆然。在国外,高等教育一直存在“认识论”与“政治论”的冲突。^[28]显然前者是把认知理性作为高

等教育的本质了,而后者则是把实践理性作为高等教育本质了。在国内,高等教育学界与教育理论界也一直存在着“社会本位论”、“个人本位论”和“知识本位论”的争议。无论是“社会本位”还是“个人本位”,它们都属于实践理性范畴,惟有“知识本位论”强调的是认知理性范畴。

实事求是地说,坚持知识本位观并非完全是纯粹理性思考的结果,而更多的是实践理性的总结,因为高等教育属于一个特殊的实践领域,必须以知识为中心展开才有实践的可能,不然高等教育就无法正常运转,那时,无论是社会目的还是个人目的都无法实现。这种实践理性目的要求高等教育活动必须把知识追求放在第一位,从而知识就具有了本体的地位。如果仅仅把知识作为工具范畴的话,社会目的和个人目的就会凌驾于理性之上,那样的结果就是非常荒唐的,就会出现违背规律而肆意妄为的情况。在中国历史上,高等教育多次受到来自政治方面的冲击和来自经济方面的冲击,还出现过“政治代替一切”和“停学闹革命”以及“破墙开店”的闹剧,这些都是知识价值被无视的结果。这说明,如果把知识作为简单工具的话,无论社会目的还是个人目的都无法得到满足。

但高等教育如果不考虑个人要求和社会要求是否可行?显然也是不行的!因为针对整个社会而言,知识价值毕竟是一个工具价值,知识仍然承担着为人类谋福利的任务,它是人类的创造物,最终还要服务于人类。即使对于个人,它虽然能够满足认知兴趣,但它作为工具价值的作用似乎更加突出。这说明,知识具有多元属性,既代表一种本体价值,同时也是一种工具价值。因此,妥善地处理好知识与个人、知识与社会的关系才是高等教育的根本使命。从这个意义上说,高等教育本质是一种交往理性。

总体而言,高等教育“适应论”能够较好地处理好知识与个人及知识与社会的关系,因为它首先把社会发展需求放在第一位,其蕴意就是把社会视为一个整体的存在,高等教育仅仅是社会的一部分,高等教育不能封闭起来推行自我中心主义。同时高等教育必须尊重人的发展要求,因为人不仅是社会的基本构成,也是社会价值的归宿,换言之,没有人就没有一切。这正是教育内外部规律的蕴意。但两个规律学说对知识独立价值论述偏少,常常给人一种忽视知识、忽视高等教育本体的印象。这也正是“理性视角”批判的重点。

三、“理性视角”的逻辑误区

(一)“理性视角”代表一个情结

在高等教育学界,人们一直有一种使中国高等教育成为世界上最强的高等教育的情结,建设一流大学、建设高等教育强国都是这种情结的释放。事实上,不仅高等教育学界,整个学术界都有这种期望。“钱学森之问”之所以能够引起

国内学术界共鸣,就与这种情结联系在一起。因为大家深感高等教育存在诸多不足,而大学行政化现象日趋严重则激发了人们对高等教育失误的反思。在此背景下,“理性视角”作为一种批判声音出现了,它首先是对中国高等教育发展历史进行了一次系统的检视,追索中国高等教育发展的内在逻辑。它发现了中国高等教育发展中有根深蒂固的工具理性思维的影子,不仅今天有,民国时期就有,但尤以学习苏联时期为突出。它进一步发现,在高等教育理论界也存在工具理性思维模式,认为潘懋元的“适应论”就是代表,甚至是与实践界一脉相承的。进而认为,这种思维模式是高等教育长期受到政治理性统治或依附于经济理性的结果。所以就得出结论:高等教育本质上是一种知识再生产活动,认知理性与实践理性矛盾构成了高等教育的一对基本矛盾,认知理性是矛盾的主导方面,认为“适应论”所坚持的乃实践理性主导,这一价值取向的后果是认知理性遭到忽视,个别实践理性的地位得到提高而忽视其他实践理性的存在,这样就导致了高等教育政策经常发生摇摆的现象,也导致了高等教育行政化非常突出的现象,如此就无法承担建设一流大学的使命。所以,为了高等教育发展的根本大计,高等教育就必须回归到认知理性的本质上来,走出“适应论”的历史误区。之所以是历史误区,主要是因为它受国家现代化等工具思维影响的结果,也与意识形态影响直接相关。如何超越“适应论”的逻辑呢?作者在借鉴西方大学模式后认为建立学术市场是一个理想选择,因为它更符合认知理性发展要求,由此构成了“理性视角”的思维逻辑。

在“理性视角”之外还有其他反对者,但他们大都以隐含的方式反对“适应论”。^① 他们所表达的基本意见是一致的,即认为“适应论”没有高扬高等教育的主体性,从而导致了大学对基础理论研究的忽视。^[29] 因此,这些论者均可视为“理性视角”的支持者。

必须指出,高等教育学界出现了不同观点争鸣现象是一件好事,因为学术争鸣是学术繁荣的前提,而学术缺乏争鸣是悲哀的。只有学术争鸣才能有效地促进学术反思,才能促使理论建构更加成熟。但必须承认,我国学术争鸣是严重不足的,“自说自话”的现象还比较普遍,这非常不利于学术共同体的成长,也不利于学术规范建设。而没有学术规范的约束,学术要成为真正独立主体是不可能的。我们知道,学术自由与学术自律乃一对孪生弟兄。

(二) “理性视角”的逻辑误区

严格地说,“适应论”并非一种科学提法,因为提出“适应论”立场就应该出现一个与之相对“非适应论”或“独立论”立场。很显然,提出“教育独立说”或

^① 张楚廷在2007年10月14—15日在云南大学和云南高等教育学会上发表的演讲中称:“有专家认为,高等教育受社会、经济、政治的制约,所以高等教育必须适应社会、经济、政治的发展并为其服务,我认为不是这样。”见张楚廷:《高等教育理论及实践评论》,载《学园》2008年第1期,第8—12页。

“高等教育独立说”乃至“大学独立说”都不合时宜。早在20世纪20年代,学术界就曾出现“教育独立论”和“大学独立论”,历史经验证明它们是无法成立的。在今天,这种思想就更加无法证明了。因为现在高等教育与其他社会现象出现了高度融合的迹象,在高等教育中有政治的、经济的、文化的等各种成分存在,已经很难分彼此,出现了“你中有我、我中有你”的情况。这正是高等教育走向复杂视阈的表现。潘懋元提出高等教育是一个复杂的开放系统^[30],这个提法并不过激,可以说很大程度上反映了高等教育的发展状况。这意味着我们不能再用单维的眼光来看待高等教育了。用“理性视角”来看高等教育就面临这样的尴尬局面。

“理性视角”认为,在教育内外部关系规律中,无论是外部的社会政治经济要求,还是内部的人的发展要求,它们都不是从教育主体性出发的,因为都不反映高等教育的本质特性。因为在高等教育活动中,其核心使命是提高人的认知能力,这个提高过程不是传统的“老师讲、学生听”的过程,而应该是一个师生共同探讨过程,如梅贻琦所说的“大鱼小鱼从游”状态。^[31]很显然,这是一种理想状态的大学,其前提是无论大学教授还是大学生(当然包括研究生)都是知识的真诚追求者,而大学的目的是为了发展知识而不需要关心知识的实际用处,否则把发展认知理性作为高等教育的核心使命就很难成立。

我们知道,无论中国还是国外,把纯粹知识追求作为目标的大学越来越少了,大学越来越注重知识的应用价值,特别是知识对就业市场的价值。国外创业型大学兴起就说明了前者,而高等教育职业化趋势则证明了后者,而后者正代表了高等教育大众化的趋势。目前把纯粹知识探讨作为大学核心使命逐渐成了研究型大学的专利,而大多数高等教育机构则从事知识传播、知识应用工作,特别是在大学内部,教学功能和研究功能两者开始走向分离,而且成为越来越严重的高等教育问题^[32],从而洪堡提出的理想大学模式越来越不可能实现了^[33]。对于大多数高等教育学习者而言,他们的求学动机是职业的而非学术的,他们甚至是作为知识消费者出现的,而非知识的生产者。对于大学教师群体亦然,他们大多数都是知识的使用者而非知识的创造者,这在今天的高等教育中越来越普遍,已经成为一个难以回避的事实。在此情境下,如果继续认为高等教育本质就是发展认知理性而不必关心实践理性的呼吁,那将出现严重的错误。此时,高等教育是多重心的,而非唯一中心的。兼顾多方面需要的平衡是高等教育发展必须面临的课题,不能因为发展认知理性重要而对实践理性的需要置之不理。所以,发展认知理性仅仅是高等教育的一个必要条件而非高等教育本质,它可以成为研究型大学的核心使命而不能代表所有大学的必然追求。

(三)“理性视角”的文化适应性

“理性视角”在论及“两个规律”之间的关系时提出了“文化选择性”问题,

即外部规律决定内部规律不是必然的,两个规律之间的关系需视不同文化而定。其实这个观点也是高等教育“适应论”中“外部关系规律”所蕴涵的内容,即高等教育发展必然受到文化传统的制约,从而使不同国家的高等教育都有自己的特性。“理性视角”也同意韦伯关于中国文化的论述,即中国文化本质上是一种实践理性,尤以儒家文化作为代表。所有这些都使我们在考虑如何把认知理性嵌入一个以实践理性为本质的文化环境中。这似乎从反面说明,高等教育“适应论”出现并非一种无奈,而是一种文化的历史必然,也即,在“适应论”的背后,文化选择已经在悄悄地发挥了作用。

“理性视角”呼吁高等教育远离政治,这如何可能?这不仅在中国不可能,即使在国际上似乎都没有先例可循。我们知道,中世纪大学从诞生起就一直无法摆脱与政治的纠葛,他们一方面与世俗权力进行斗争,另一方面又与教会权力进行斗争,最终是与外部势力达成妥协,大学自治权的获得在很大程度上是这一妥协的结果。在近代,改革大学是当时政治的一项重要诉求,所以在法国出现了“废大学”而建“大学校”,“大学”则变成了一种管理机构。^[34]1810年出现的柏林大学与当时德国面临的民族危机直接相关^[35],美国赠地学院出现就是为了回应当时的农工业的社会发展需要^[36]。

大学发展到今天,其成功很大程度上是一种学术与政治博弈的结果。正如马克斯·韦伯所讲要处理好学术与政治的关系,否则学术可能被政治所代替。^[37]要使学术成为真正的学术,既不能远离政治,也不能过分亲近政治,必须保持与政治适度的距离,这样才可能建立一种良性的互动关系,因为学术脱离了政治的支持不可能发展,而政治也需要学术为其贡献智慧。显然,这种关系是一种相对独立的关系,而不是一个简单依附关系。如果不能保持一个适度的距离,大学就很难实现自主,也很难保证学术自由。

在今天,高等教育已经成为社会政治生活的一个重要方面,我们知道,高等教育大众化很难说是认知理性发展的要求,它主体上是一种政治诉求,是大众对接受高等教育权利要求的结果,而在西方直接表现为“教育民主化”运动。^[38]在我国,高等教育大众化在相当程度上表现为大众对高等教育机会的诉求,在发展时机上则是因为亚洲金融危机对国内经济和政治造成了巨大冲击。仅这一个事例就可以看出,高等教育与政治、与经济已经密不可分,要使高等教育远离政治似乎是一个永远的乌托邦。

在中国,人们接受高等教育的主要动机则是为了社会流动,为了追求知识本身而上大学虽然大有人在,但仍然属于极少数。受传统的科举文化影响,追求功名利禄仍然是高等教育入学者的核心追求。人们很难摆脱功利主义的文化基因影响,这也是今天升学大战、应试教育高温不退的根本原因。虽然我们试图改造文化传统,努力树立新的文化观念,在大学推行纯学术教育,但影响力不容高估。因此,很难估计大学何时能够把认知理性追求作为自己的核心使命,也很难设想大学如果不主动回应社会要求的结果会是怎样。

在西方,人们的个性价值得到非常高的尊重,人们可以自主地追求自己的认知兴趣满足。即使如此,把知识追求作为人生理想的人仍然属于人群中的极少数。在中国文化氛围里,人们往往屈从于外界压力,特别是受到世俗功利价值的影响,因此个人的理想追求常常受到贬抑。所以,把认知理性发展作为高等教育本质在多大程度上成立就是一个谜。而且我们认为,真正保护纯粹认知兴趣的策略并非把认知目标奉为唯一或绝对的,而是实行多元化,鼓励高等教育向多元化多样化方向发展,这样的话多元的价值就能够得到尊重。我们相信,只有在尊重差异的文化中才能使认知兴趣追求获得最大程度的保护。

因此,把认知理性作为高等教育的核心使命具有文化上的不适应性。

四、“适应论”与“理性视角”的互补性

(一)“适应论”的历史意义

“适应论”产生于当时的历史背景,出发点是为了扭转过去不尊重教育规律的极左作风。故而,“适应论”并非因循历史惯性的结果,而是要开创一种尊重科学的办学风气。众所周知,长期以来,教育在社会生活中地位不高,一直是作为配角出现的。当政治上重视教育时,它的地位就高,否则很低。如此,教育就常常受外部环境左右,缺乏自主性,很容易成为政治的工具。“内外部关系规律”学说的提出,在很大程度上是为了确立教育主体地位。把教育作为一种主体,就是要重视教育群体的内在声音。显然,在当时历史条件下提出“教育独立说”是幼稚的。同样,认为教育可以不反映社会政治经济要求也是非常幼稚的。因为教育不是生活在真空中,社会本身就是一个统一体,教育必然受到客观环境的制约,这就是规律。在“内外部关系规律”中确实没有独立考察“知识”因素,这与当时学术风气解禁不久、学术自觉意识不强等有直接关系。20世纪80年代初,我国实行改革开放政策时间不长,国内学术界的思想解放程度还比较浅,此时对知识内在逻辑的认识还非常不足,从而很难提出“认识理性独立”的主张。更深层的原因在于,“认识来自于实践”这一唯物辩证法基本原理已经深深印刻在人们头脑中,因此很难想象有人敢挑战这一原理。而且当时教育理论的提出,主要是从实践理性要求出发的,而非学者思想辩论的结果,虽然学者也参与了讨论。实践理性的直接判据是,教育作为政治的工具的后果是毁了教育,使教育失去了自身存在的基础。“文化大革命”使学校教育遭到严重破坏的现象,仍然使许多人记忆犹新,这构成了中国教育界的集体记忆。

历史经验表明,教育依附于政治或经济诚然不可取,但教育完全脱离政治和经济同样不可取。这不仅在客观上不可能,而且在理论上不成立。在现实中,教育必须依托于一定的政治经济环境才能生存,因为只要有人类社会存在,就必然伴随着一系列的政治经济等社会实践。而且社会分工越精细,教育的专

门化越强,则教育对其他社会部门的依赖程度就越高^①,那么就不可能脱离一定的政治经济文化环境。在历史上,仅有书院是为了逃避当时的社会动乱而兴起的,但这是一种偶然现象,因为随着社会政治稳定,书院又成为社会政治瞩目的中心,而且作为实现社会治理的有效手段出现,这样就出现了学术与政治共同繁荣的局面。这说明,教育脱离社会政治经济环境从根本上是不可能的。

但历史经验同时说明,教育必须具有自己的相对独立性,需要与政治保持适度距离,否则就很容易成为政治的工具和牺牲品。但这个距离如何设定,需要靠实践摸索来解决,这与政治和学术之间的互动分不开。如果双方足够理性,那么就可以找到这个合适距离,而且这个距离最终通过法律的手段来确认。^②从某种意义上说,“大学章程”建设就是为了寻找这个适度的距离,这在西方是成功的,而在中国目前仍然处于一种摸索状态。

(二) “适应论”的软肋

正因为“适应论”是历史的产物,所以它的局限性也是明显的,最大的局限性则是对“知识的逻辑”在高等教育活动中的地位和作用论述不足,没有把“知识的逻辑”作为一个独特的规律来论述。这正是“理性视角”所着力强调的。

众所周知,大学是以知识为中心展开的,从知识储存开始到知识整理,再到知识传播和知识应用,直到最后的知识创新,无不需要遵循知识的逻辑。为什么“适应论”会无视这一明显事实呢?这是历史影响的结果,还是两个规律学说中就已经内涵了知识的逻辑?我们知道,高等教育要适应社会发展要求,也必须通过知识这一中介才能实现,适应人的发展要求同样也离不开知识,如果不按照知识的内在逻辑进行传播和应用的话,就不可能满足社会的要求和人的全面发展要求。如果不能对这一现象进行充分解释则容易授人以柄。

一个合理的猜测是,规律本身就代表一种客观知识,对规律的探讨就代表了对知识的重视,这也是教育科学建立的目的;之所以没有对知识逻辑进行系统阐述,是因为知识问题太过复杂,因为它不仅是哲学研究的基本问题,也是科学哲学研究的核心问题,高等教育学虽然必须面对多学科的知识,但很难有自己的独立结论,那么借鉴其他学科就是一个必要选择。限于哲学对知识概念的阐释状况,所以高等教育学对知识问题就没有深入探索。但高等教育学确实对具体学科的知识进展状况是非常关注的,如多学科研究方法引入高等教育研究就是对知识发展状况的高度关注。³⁹此外,在当时历史条件下,知识分子身份

① 独立性的显著标志是专业化程度越来越高,从而越来越依赖自治。但专业化发展仅仅是事物发展的一个方面,事物也要求必须走向综合化,社会各部门之间更加需要统筹,这即是代表相互依赖性越来越强。这正是一个辩证发展关系。

② 1810 年建立的柏林大学较好地处理了这个距离,一方面国家大力支持大学,另一方面大学又实行高度自治,这样才出现了德国大学模式的崛起。这显然与政治的开明和大学办学者的自律是分不开的。

是比较敏感的,不对知识问题过多探索也是一种合理回避。

但无论如何,知识这个核心要素并没有作为“适应论”的重心进行探讨。此时“理性视角”将这个问题提出,客观上有助于弥补“适应论”在该方面的论述不足。换言之,“理性视角”有助于“适应论”的丰富和完善。

(三)“理性视角”过犹不及

“理性视角”对高等教育本质的阐释,特别是对认知理性地位的强调,客观上有助于人们对高等教育本质问题的深入思考。我们知道,任何理论都不可能十全十美的,都是一个开放的等待证伪的命题。“任何思想都是时代的反映”,高等教育理论认识也是一样,也不能脱离时代的烙印。“适应论”之所以对“知识”问题论述不足,与当时人们对知识本质的认识不足有直接关系。当时的“实践是检验真理的唯一标准”命题提出,实际上已反映出整个社会对知识概念本身的认识混乱状况了,因为在当时把马克思主义教条化理解的现象还非常普遍。此时让高等教育学完全超出时代背景是不可想象的。

“理性视角”试图从理性的视角将知识的地位和作用阐述清楚,这一努力勇气可嘉,但实际上很难完成。因为认知理性和实践理性的关系并没有想象的那么简单,否则就不可能在亚里士多德的论述后出现了康德的“哥白尼革命”,之后又出现了黑格尔的反复,最后马克思再一次拨乱反正。我国历史上多种“知行”关系说的出现也是因为要辨清实践理性与认识理性关系非常困难。“理性视角”用“理性的视角”阐释高等教育本质现象也显得有点力不从心。当运用“认知理性”和“实践理性”两个超级概念无法解释通的时候,不得不又引入“工具理性”、“价值理性”、“目的理性”和“交往理性”等一系列理性概念,这些概念纠缠在一起,反倒使人不知道高等教育本质究竟适用于哪一种理性了,从而就产生了一种理性的混乱。出现这一结果,显然不是“理性视角”所希望的。

在人们的印象中,认知理性的发展不可能是凭空发展起来的,必须通过实践环节,这个实践环节显然不是通过书本阅读就可以解决的,必须要参与具体的实践活动,这也是为什么今天大学办学要与社会合作的关键所在。无论是新知探讨,还是学生的认知能力培养,无不需要深入到具体的实践环境中进行体验,只有当认知主体体验到真正的问题所在,才可能产生真正的探究动机,如果缺乏真正的探究动机,要想获得真知是不可能的。“实践出真知”或“知识来源于实践”,这一唯物辩证法“实践—认识—再实践—再认识”规律是不可颠覆的,高等教育学界无论如何努力都不可能超越这一规律。所以,直接把高等教育定义为“认知理性”本质就面临着这一理论困难。

高等教育当然需要发展认知理性,因为这是高等教育活动有效性的前提。高等教育活动的目标是培养高级专门人才,而高级专门人才的首要品质就表现在其独立判断的品质上,没有这个品质就很难称为高级人才。这种独立判断能力正是认知理性发展的核心内容。这也是西方大学多把批判思考能力放在大

学办学目标首位的重要原因。但实事求是地说,独立判断能力是作为一个自由人的基本条件,而非根本目的,根本目的仍然在于指导实践和改造实践,这也是西方哲学在认识理性之后必然要产生实践理性概念的原因。西方大学的自由教育思想源远流长,其核心仍然是亚里士多德的博雅教育思想。而西方大学的思想精髓并没有被我国大学吸收,甚至在有意无意中被抛弃了,这值得我们深思。而我国传统文化中重视实践理性的品格恰是我们的长处,需要进一步挖掘和发扬,因而我们不能弃之如敝履。

所以,无论从教育内部关系出发还是从教育外部关系出发,高等教育都不可能坚持认知理性独尊的地位。从交往理性的视野出发,高等教育必须确立多元价值共荣的观念,既要尊重政治理性诉求和经济理性诉求,又要赢得外部对高等教育认知理性的尊重。从实践理性的视角出发,高等教育活动无时无刻不是一个知识运用的过程,认知理性能力的提升也是在知识运用的实践中发生的。在中国,虽然受意识形态的影响,认识理性的独立价值始终没有得到正式确认,但这绝非认知理性获得独尊地位的理由。正如前述,“多元价值”共存才是认知理性地位获得保障的最好条件。在这点上,“适应论”仍然具有启发价值。

(四)“适应论”的中国文化特色

如果认真解析一下“内外部关系规律”学说,就可以发现其中蕴藏着丰富的中国文化内涵。简而言之,在这个学说中,教育是作为一个“小我”存在的,而社会则是一个“大我”,那么对于“大我”的要求,自然要适应,不然就失去生命之源。把人的全面发展要求视为教育内在的“自我”,从而成为一种内在的命令。从实践理性出发,“小我”必须服务于“大我”,“大我”又必须为“小我”提供滋养。即便作为“小我”,时时都不可小觑“自我”的内在意志,否则“自我”就被扭曲了,而“小我”也就不保了。因而,“小我”是“大我”与“自我”沟通的桥梁。“自我”就是“小我”获得相对独立性的依据。

“适应论”在此有一种预设,即“大我”意志是不可抗拒的,而“小我”明智决断就是“择善而从之”,而“自我”保持平衡是关键。这其中隐隐地有一种传统的伦理观念在发挥作用,这样就出现一个难题:当外部意志与内部意志冲突时该如何抉择?而“适应论”并没有给出明确答案。而现实的逻辑就是内部逻辑被外部逻辑决定,这似乎是“内外部关系规律”中“下位规律”符合“上位规律”的逻辑。这一点也是“理性视角”最不满意的。

“理性视角”的答案是尊重每个人的平等的学术权利,每个人应具有批判反思精神,而抉择正确与否由学术共同体或学术市场来判断,即通过建立规范的学术市场来保护每个人具有平等的发言权。毋庸置疑,这一设计是搬用了西方大学运行模式,它在西方“个人本位”文化环境中是成立的,而在中国的“伦理本

位”的文化中就很难成立。^①这意味着“理性视角”的实践基础还非常薄弱,而要完善这个基础却并不容易。

因此,重新审视教育内外部各种关系时就会发现实际上存在着三方面关系:一是教育与社会的关系,二是教育内部关系,三是教育与知识的关系。“适应论”重点论述了前两种关系,对第三种关系论述则显得不足。而“理性视角”重点论述了第三种关系,从而在一定程度上弥补了“适应论”的不足。但这三种关系如何协调一致仍然是一个开放的命题,“理性视角”借用了西方大学的建设思路,究竟它如何才能在中国行得通还值得认真思索。

五、传统理论及其现代转型

(一) 传统理论的时代性

不容否认,“适应论”有大批的支持者,因为这代表了一种历史记忆。可以说,高等教育“适应论”是在历史反思中产生的,代表了一种实践理性的成果,其中蕴涵了丰富的实践智慧。但在“理性视角”看来,“适应论”弱化了大学的地位,没有把大学作为社会的智力中枢,也没有把大学作为理智训练和培养的中心,从而无法担负引导社会实践的责任。在他们的理想中,大学应该批判现实,超越现实,应当扮演社会发展的引导者,而不是一种与现实要求的适应关系。在他们看来,无论怎么讲,“适应”都是消极被动的意思,就是迁就现实,就是压制自己内部的意愿,从而也就抹杀了教育活动的主体性。似乎这为各种外界势力干预高校、影响大学正常运转提供了理论依据。

对于高等教育实践派、尤其是高等教育改革派而言,坚持“适应论”能够为高等教育改革提供比较满意的理论指导。因为改革派就是要打破传统教条,要求高等教育根据外在环境的变化而调整自身,特别是根据经济发展要求采取相应对策。尽管其中隐藏着一种经济决定论的思维方式,但不可否认这种思维方式是现实主义的。这一主张与中国高等教育改革发展现实比较接近,从而容易获得政府支持,当然也有利于学术观点的传播。

实事求是地说,学术不可能与政治绝缘,也不可能摆脱经济的束缚,更无法脱离文化因素的影响。虽然大学一直在追求自治,但从来真正实现过完全的自治,因为大学内外部永远存在着千丝万缕的联系,也必然要受到所处的政治环境、经济状况及文化传统的影响。“适应论”的历史意义在于它揭示了教育内外部关系的相互作用,从而有助于使教育从服务于政治要求的极左思维中解放出来,这有助于扭转人们的传统思维定势,有助于促进教育改革开放,换言之,

^① 梁漱溟可谓为“伦理本位观”的代表。在梁漱溟的《中国文化要义》(上海人民出版社,2005年版)一书第五章专门论述了“中国是伦理本位社会”。

有助于教育界解放思想。

(二) “适应论”的不适应性

必须承认,“适应论”吸收了当时的先进科学研究的成果,系统论就是“教育内外部关系规律”学说的有力支撑。按照系统论原理,教育不是一个孤立系统,它既是社会大系统的一个系统,同时又包含着不同的子系统。教育系统要生存就必须与外界进行交换,那么就必然受到外界条件的制约并适应外界的要求;就教育内部而言,各个子系统又是由不同要素构成,这些不同要素之间也需要相互协调并达成一致以实现结构和功能的优化。^[40]

但随着时代发展变化,“适应论”在对许多现象的解释上越来越困难了,特别是在对教育内外部关系的划分上表现得尤为突出。在计划经济时代,教育与社会各部门的界限比较明显,它们之间存在相互适应的关系。而在进入市场经济之后,传统的部门划分被打破,高等教育活动界限也越来越模糊,高等教育变成了一个复杂的开放系统。在当代,人类已经进入了学习化时代,终身教育成为教育发展的根本趋势,在此情境下,整个社会都变成了学习场域,进而也成为教育活动场域,换言之,高等教育已经弥散到各种社会活动场域中,形成了一种“你中有我、我中有你”的状况,再对教育内外部划分也就失去了意义。

可以说,在当代社会,教育与社会各种现象处于相互渗透之中,已经打破了传统的经济政治文化和教育之间的边界。解释这一现象正是“适应论”需要面对的课题。

(三) “理性视角”的非理性

面对“适应论”的困难,“理性视角”似乎也无能为力,因为它也试图将高等教育活动与其他社会活动部门之间的界限明确区别出来。这意味着“理性视角”想超越“适应论”还很困难。虽然“理性视角”在增强高等教育的主体地位方面确有其贡献,但要完成对高等教育主体再造工程依然是困难重重。

而且,无论“适应论”还是“理性视角”都有哲学理论推演的痕迹,虽然都基于一定的高等教育发展的经验事实。“适应论”是在“内外因关系规律”和“系统论”基础上形成的,在更大程度上结合了教育的实际。而“理性视角”则是亚里士多德的认识理性和实践理性的直接引用,同时还掺杂了“主要矛盾和次要矛盾关系学说”。“理性视角”的最大问题在于没有把“理性”概念具体化为高等教育概念,从而出现多种理性概念同时登场,从而使人感到一种理性的错乱。这实际上说明,直接套用哲学概念并不利于对高等教育现象的分析。

此外,“理性视角”自认为可以远离政治,实际上这是一个乌托邦幻想,在教育与社会各方面已经复杂地交织在一起的当代就越发如此。“理性视角”宣称高等教育应以发展认知理性为主,这不仅在理论上无法证明,而且在现实中根本无法操作,因为高等教育本质上是一个实践问题,而非认识问题,显然实践问

题比认识问题复杂得多。发展认知理性仅仅是高等教育的一个基础任务或阶段性任务,不可能作为高等教育的根本目标,因为高等教育培养人才最终要走向社会实践,不反映实践需要是不可想象的,而且如果不反映实践需要的话,认识理性也不可能真正建立起来。特别是,“理性视角”作为一种总体性判断,容易使高等教育政策走向单一化,不利于高等教育向多元化多样化方向发展。

“理性视角”试图将高等教育独立于其他社会活动的设计是非理性的,因为这种理性思辨失去了实践的支撑。要使认知理性优越于实践理性,除非能够证明认知可以独立,但这在哲学中无法证明,在教育实践中更难以证明。

(四) 科学理论的类型

必须指出,科学理论是分析型的,它的构成要素是清晰的,因为它是通过归纳主义路线形成的,从而也具有明确的适用对象和范围,而且也适宜于进行严格的逻辑推理;而传统理论是综合型的,往往走的是思辨推演的路线,它的构成要素是不清晰的,从而也缺乏明确的适用对象和范围,它无法进行严格的逻辑推理,而它的判断方式是直觉的,很难找到相应的经验基础。换言之,传统理论虽然具有启发性,但不具有可证明性。

就教育而言,传统理论在概念内涵上往往是不清晰的,难以指导具体实践。科学的教育理论则应该指明理想的教育状态是什么样的,并告诉人们该如何努力才能实现它。所以,科学理论是一种精致型理论,有比较精确的边界,有明确的指向性,有明晰的操作规范。这说明,中国教育发展需要实现理论转型。

以此作为依据,就可以发现,“适应论”属于传统的宏大理论范畴,它所做的的是一个总体判断,从而缺乏具体内涵。它明显受到了“经济基础决定上层建筑”思维模式的影响和马克思“人的全面发展”学说的影响,同时还受到了“内外因关系规律”的影响。如我们无法从“教育必须与社会发展要求相适应”这一命题中得知“社会发展要求”如何界定,也无从得知何种程度才算“适应”。这样,“谁来代表社会发展要求”和“谁来判断是否适应”就不清楚,而且也容易发生误读。这也使得“两个规律”很容易遭受攻击和指责。

“理性视角”同样属于大理论,因为它试图总体上回答高等教育的本质问题。它是由“认知理性—实践理性”的哲学范畴推演而来,运用了哲学上的“主要矛盾—次要矛盾”关系论述,并杂糅了社会学的“价值理性—工具理性”及“技术理性—交往理性”等概念。其最大问题在于“认知理性”概念过于庞大,很难反映出高等教育的独特性,^①尤其是没有区别出高等教育与科学研究之间的差异来。虽然该理论在解释研究型大学使命时具有一定的适用性,但如果稍加推广就会发生困难。此外,“理性视角”还散发着一股浓郁的象牙塔味道。

^① 如果按照“理性视角”的逻辑进行推导的话,那么把整个教育事业说成是发展认知理性事业也成立,那么作为高等教育的本质就不成立了,因为高等教育无法代表教育整体,它只是教育的一个部分。

这说明,“理性视角”在解释高等教育本质时并不恰当,从而也无法实现其超越“适应论”的愿望,如果要作为一种补充的话则又显得心犹不甘。

六、结语

“两个关系规律”学说的提出在教育发展史上具有里程碑的意义,它表明中国教育理论探索开始迈进。它在解释教育与社会关系时仍然具有很强的说服力,但在解释教育内部关系时则显得力不从心。作为一种开拓性理论,它还带有浓厚的哲学思辨色彩,为此急需大量的实质性理论来支撑,不然就会随着历史语境的变化而失去活力。“理性视角”虽然能够在一定程度上提升关于“知识”的地位,但也属于宏大理论,而且思辨色彩更浓。这说明,中国教育理论发展亟待从传统上的思辨推演式向经验归纳式转变。要实现这一转变必须从建立研究方法规范着手,从形成学术共同体进行突破,否则,要建立实质性教育理论也是困难的。因为要形成具有普遍适用性的形式化理论必须建立在大量的、比较成熟的实质性理论基础之上,而实质性理论需要以厚实的第一手资料挖掘为基础。这样,教育理论才能实现从传统演绎型向科学归纳型转变,无疑,实现这一转变需要相当长的时间。总体而言,教育理论转型的时机开始临近,因为我们再也无法用一个理论来解释所有的教育问题了,这要求我们必须从归纳出发去建构实质性理论,否则,理论就很难发挥对实践的指导作用。

参考文献

- [1] 展立新,陈学飞.理性的视角:走出高等教育“适应论”的历史误区[J].北京大学教育评论,2013,11(1):95-125.
- [2] 杨德广.高等教育“适应论”是历史的误区吗——兼与展立新、陈学飞两位同志商榷[J].北京大学教育评论,2013,11(3):135-148.
- [3] 朱葆伟.理性与合理性论纲[J].湖北大学学报(哲社版),2011,38(6):19-29.
- [4] 王善超.论亚里士多德关于人的本质的三个论断[J].北京大学学报(哲社版),2000,37(1):114-122.
- [5] 汪子嵩.要重视对亚里士多德的研究[J].清华大学学报(哲社版),2002,17(3):1-7.
- [6] 俞吾金.康德批判哲学的研究起点和形成过程[J].东南学术,2002,157(2):56-66.
- [7] 俞吾金.康德“三种知识”的理论探析[J].社会科学战线,2012,205(7):12-18.
- [8] 俞吾金.马克思对康德哲学革命的扬弃[J].复旦学报,2005,47(1):28-36.
- [9] 俞吾金.马克思对黑格尔哲学方法论改造及其启示[J].复旦学报,2011,53(1):2-10.
- [10] 俞吾金.论实践维度的优先性——马克思实践哲学新探[J].现代哲学,2011,119(6):1-7.
- [11] 王晓升.从实践理性到交往理性——哈贝马斯的社会整合方案[J].云南大学学报,2008,7(6):29-37.
- [12] 方克立.中国哲学史上的知行观[M].北京:人民出版社,1997:1-393.

- [13] 王桂山. 实践理性及其规划本质[J]. 社会科学辑刊, 2005, 160(5): 36-40.
- [14] 龚放. 高等教育的本质特点不容忽视[J]. 高等教育研究, 1995, 16(1): 22-27.
- [15] [美] 克拉克·科尔. 大学的功用[M]. 王承绪译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 189-196.
- [16] [美] 克拉克·科尔. 大学的功用[M]. 陈学飞等译. 南昌: 江西教育出版社, 1993: 26.
- [17] [美] 罗伯特·M·赫钦斯. 美国高等教育[M]. 汪利兵译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 1-68.
- [18] [美] 德里克·博克. 走出象牙塔[M]. 徐小洲, 陈军译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001: 1-101.
- [19] 蔡元培. 大学独立议[A]. 杨东平. 大学精神[M]. 上海: 文汇出版社, 2003: 90-91.
- [20] 张学文. 大学理性研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2013: 1-213.
- [21] 刘珂珂, 王彩云. 从工具理性与价值理性统一谈思想政治教育的实效性[J]. 中国高等教育, 2012, 486(17): 43-44.
- [22][23][24][26][40] 潘懋元. 潘懋元文集(卷二·理论研究(上))[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010: 484, 492, 538-539, 508, 484, 498, 538.
- [25] 潘懋元. 潘懋元文集(卷一·高等教育学讲座)[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2010: 36-37.
- [27] 潘懋元. 教育外部关系规律辨析[J]. 厦门大学学报(哲社版), 1990, 78(2): 1-7.
- [28] [美] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 郑继伟等译. 杭州: 浙江教育出版社, 1987: 12-27.
- [29] 彭道林. 应用型人才教育观探疑[J]. 大学教育科学, 2013, 137(1): 23-29.
- [30] 潘懋元. 高等教育研究在中国发展的轨迹[A]. 潘懋元. 中国高等教育评论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2012: 4.
- [31] 梅贻琦. 大学一解[A]. 杨东平. 大学精神[M]. 上海: 文汇出版社, 2003: 46-54.
- [32] 冯向东. 深化教学改革, 建设以研究为基础的本科教学体系[J]. 中国高等教育, 2005, 327(3): 36-38.
- [33] 俞可. 洪堡 2010, 何去何从[J]. 复旦教育论坛, 2010, 8(6): 23-30.
- [34][36] 符娟明. 比较高等教育[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1987: 15-16, 19-20.
- [35] 贺国庆. 德国和美国大学发达史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 34-53.
- [37] [德] 马克斯·韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利译. 北京: 三联书店, 2005: 1-204.
- [38] 邬大光. 高等教育大众化理论内涵与概念解析[J]. 教育研究, 2004, 296(9): 20-24.
- [39] 潘懋元. 多学科观点的高等教育研究[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001: 1-6.

(责任编辑 李春萍)